

El trilingüismo idealizado y el uso de lenguas no oficiales en la escuela luxemburguesa

Roberto Gómez Fernández

El objetivo de la presente investigación es explorar y comprender mejor el uso de las lenguas no oficiales en el aula de la escuela pública luxemburguesa. Esta escuela, así como el país, está construida a través de un discurso de multilingüismo y multiculturalismo inherente a su historia y a su actualidad. Este artículo pretende ir más allá explorando cómo profesores plurilingües afrontan la realidad del aula cuando tienen un recién llegado que solo habla portugués. Además, se explora una modificación en el trato hacia la diversidad cuando a lo largo del curso académico se produce un cambio de profesor. A partir de los datos aquí analizados, se puede inferir, entre otros, que un sistema multilingüe no tiene por qué ser un sistema abierto a las lenguas, pudiendo ser también un sistema que interpreta el trilingüismo del país como un sistema monolingüe. Una mayor apertura a las lenguas y una menor compartimentación de las mismas por parte de los profesores serían unas de las claves a considerar para el futuro en un sistema educativo como el luxemburgués.

Palabras claves: lenguas no oficiales, trilingüismo, Luxemburgo, apertura a las lenguas, lusófonos, etnografía.

Idealised trilingualism and non-official language use in the Luxembourgish school. The present research aims to explore and better understand the use of non-official languages in the Luxembourgish public school. This school, as the country, is built via a discourse of multilingualism and multiculturalism as inherent to its history and present days. This article pretends to go further and explore how plurilingual teachers confront the reality in their classrooms when they receive a newcomer who speaks only Portuguese. Furthermore, this article explores a modification in the treatment of diversity when a change of teacher takes place during the academic year. From the data here analysed it can be inferred, among others, that a multilingual system is not necessarily a language awareness one, and that it can also be a system where the country's trilingualism is interpreted as a monolingual system. A language awareness approach and a lesser

compartmentalization of languages by the teachers would be key to consider for the future of the Luxembourgish educational system.

Keywords: non-official languages, trilingualism, Luxembourg, language awareness, lusophones, ethnography.

1. Luxemburgo, el multilingüismo y la apertura a las lenguas

El pequeño (gran) ducado de Luxemburgo cuenta en la actualidad con una población residente de 549.700 personas (STATEC 2014), de las cuales 238.800 son extranjeras, en su mayoría de origen europeo. Luxemburgo cuenta con la mayor densidad de población plurilingüe de la Unión Europea (European Commission [EC] 2006; 2012). En las últimas décadas, Luxemburgo se ha enriquecido con la llegada de una variada migración. La población residente extranjera representa actualmente un creciente 45,3% del total de la población del país (STATEC 2014).

La principal nacionalidad entre las no luxemburguesas es la portuguesa, con 88.200 residentes registrados de dicha nacionalidad. Luxemburgo hoy en día es el estado europeo con mayor proporción de residentes de otras nacionalidades, siendo un país extremadamente diverso y multilingüe. A esta diversidad de población (de residentes), hay, sin duda alguna, que añadir a los trabajadores fronterizos, fuente de mano de obra y riqueza para Luxemburgo. En la actualidad, se calcula que más de 150.000 trabajadores cruzan la frontera a diario para llegar a sus puestos de trabajo en Luxemburgo. Los tres estados europeos que aportan trabajadores fronterizos son Francia (79.000), Alemania (40.300) y Bélgica (40.300) (STATEC 2014). Una proporción desconocida de esta fuerza de trabajo proveniente de esos estados tiene además otras nacionalidades distintas a las del país de residencia (incluida la luxemburguesa).

Los factores geográficos, históricos y migratorios han hecho de Luxemburgo un polo de concentración de diversidad y además de hablantes plurilingües. Según el informe “Europeans and their Languages” (European Commission 2006; 2012), Luxemburgo figura en la primera posición cuando se confirma la siguiente declaración: “*D48 d b. Which languages do you speak well enough in order to be able to have a conversation, excluding your mother tongue? At least two languages*”¹. Luxemburgo cuenta con el 92% de la población que afirma poder mantener una conversación en al menos dos lenguas diferentes sin contar su lengua materna, seguido de Holanda con un 75%.

Sus escuelas públicas también reflejan la alta proporción de residentes de nacionalidad no luxemburguesa (una media superior al 40%) escolarizados en el trilingüismo oficial del país. Esta alta representación de alumnos no luxemburgueses se ve reducida hasta el 19% en lo que se refiere a alumnos no luxemburgueses que logran acceder al *Lycée Classique* o la enseñanza secundaria clásica (en adelante “Liceo Clásico”), que viene seguida por la enseñanza universitaria (Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse [MENJE] 2013a; 2013b). El Ministerio de educación describe la sociedad en Luxemburgo como multicultural, pero, según se desprende de esta descripción, el Ministerio tiene como modelo una especie de trilingüismo idealizado (luxemburgués-alemán-francés) en el que todos tienen que integrarse o de lo contrario convertirse en un problema (Horner y Weber 2005). Además, varios estudios han señalado la alfabetización en alemán como uno de los factores desencadenantes del menor rendimiento académico de los estudiantes no luxemburgueses (Noesen et al. 2008; Weber 2009; Weber y Horner 2012). Estos mismos estudios proponen como solución un sistema en el que se pueda elegir entre una alfabetización en francés o en alemán, pues ya existe una doble vía en la enseñanza secundaria con el *Lycée Technique* o enseñanza secundaria técnica (en adelante “Liceo Técnico”) (donde predomina la enseñanza en alemán) y el Liceo Clásico (donde predomina la enseñanza en francés) (Weber 2009). La dificultad con la alfabetización y enseñanza en alemán para los alumnos de lenguas romances (principal grupo no luxemburgués) es bien conocida (MENJE 2013a). Ni siquiera en recientes reformas educativas (2009)² se menciona uno de los principales problemas del sistema educativo luxemburgués: la creciente tasa de fracaso escolar entre los alumnos lusófonos o de habla portuguesa.

En la legislación abundan términos como *diversidad*, *gestión de la heterogeneidad* y *equidad* (MENJE 2004). En la realidad, el sistema educativo otorga al profesor total libertad metodológica y tan solo recientemente se ha elaborado un *dossier* de apoyo para la apertura a las lenguas en la escuela (MENJE 2010) con base en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas o MCERL (Council of Europe [CoE] 2001). Por lo tanto, el uso de lenguas no oficiales en el aula todavía no está gestionado adecuadamente en la legislación y ciertas lenguas corren el riesgo de no tener ninguna legitimidad o de incluso verse como un factor negativo para el aprendizaje. Portante y Max (2008) proponen que los profesores en Luxemburgo permitan el uso ‘natural’ de un lenguaje ‘híbrido’ entre los alumnos y poder usar en el aula distintas lenguas, incluidas las habladas en casa (p. ej., portugués, francés), con el fin de mejorar el rendimiento académico de los alumnos. Estas prácticas no son del agrado de todos los profesos-

res (Davis 1994; Gómez Fernández 2011) y tienen a menudo como consecuencia la aparición de pequeños conflictos en el aula. Además, muchos profesores no se sienten con la confianza suficiente para permitir el uso de unas lenguas que ellos no conocen o en las que no se sienten ‘expertos’ en el aula, con el consiguiente perjuicio para los alumnos hablantes de esas lenguas no oficiales (Gómez Fernández 2011; Martín Rojo 2010).

2. Luxemburgo y el ámbito de las lenguas

Desde la ley de 1984 (Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues, A. N 16)³, Luxemburgo cuenta con tres lenguas denominadas “administrativas” (oficiales): alemán, francés, luxemburgués, siendo a su vez el luxemburgués declarada lengua nacional. La situación lingüística de Luxemburgo se ha descrito con frecuencia como triglósica, pues el luxemburgués se utiliza generalmente en la comunicación oral, mientras que la parte escrita se lleva a cabo bien en francés o bien en alemán (Horner y Weber 2008: 70). El luxemburgués es en la actualidad fundamentalmente una lengua oral, aunque tiene un incipiente uso escrito, principalmente en el ámbito privado (p. ej., envío de mensajes entre teléfonos móviles). Forma parte a su vez de la identidad del país y es requisito indispensable para adquirir la nacionalidad luxemburguesa. El francés es la lengua escrita de la legislación, aunque las sesiones parlamentarias se lleven a cabo oralmente en luxemburgués. Es el francés también la lengua prioritaria en los estudios secundarios o Liceo Clásico. Por último, el francés sirve de lengua franca (junto con el inglés) entre los diferentes trabajadores de distintas nacionalidades o entre los hablantes de luxemburgués y los hablantes de francés o de otras lenguas maternas que hablan francés como lengua extranjera. El alemán juega un papel esencial en la escuela primaria luxemburguesa, pues es la lengua de alfabetización. Por ello, es fundamental en el éxito académico de los estudiantes. Además, el alemán está presente especialmente en el ámbito privado de numerosas familias, por ejemplo en los medios, tanto escritos –como la prensa–, como orales –como la televisión– (Reisdoerfer 2009: 139). El luxemburgués es, además, considerado lengua “puente” hacia el aprendizaje del alemán durante la escuela primaria (MENJE 2004).

	RECEPCIÓN	PRODUCCIÓN
ORAL	<ul style="list-style-type: none">• Luxemburgués y francés;• Alemán (televisión)	<ul style="list-style-type: none">• Luxemburgués y francés
ESCRITO	<ul style="list-style-type: none">• Francés (dominio público);• Alemán (periódicos; libros; ámbito privado);• Luxemburgués (ámbito privado)	<ul style="list-style-type: none">• Francés (dominio público);• Alemán y luxemburgués (ámbito privado)

Tabla⁴ 1. *Uso oral y escrito de las lenguas oficiales* (Reisdoerfer 2009: 139)

A estas lenguas, hay que añadir una creciente importancia del inglés, especialmente en el ámbito de las numerosas empresas privadas internacionales con base en Luxemburgo (p. ej., banca privada), así como del portugués, por todo el capital humano presente en Luxemburgo, tanto en sus empresas como en sus escuelas. En 2011 el gobierno luxemburgués realizó el último censo que se lleva a cabo cada diez años. En este censo, se incluyó por primera vez la siguiente pregunta: “*Quelle est la langue dans laquelle vous pensez et que vous savez le mieux? Quelle(s) langue(s) parlez-vous habituellement: À la maison, avec les proches? À l’école, au travail?*”⁵ (STATEC 2013b). Este censo solo estaba dirigido a la población residente en Luxemburgo, por lo tanto, el uso de la lengua de los trabajadores fronterizos (aproximadamente un tercio de la fuerza de trabajo en Luxemburgo) no estaba incluido. Esta exclusión se apunta en una nota metodológica⁶.

	Número de personas	Porcentaje
Luxemburgués	323.557	70,5%
Francés	255.669	55,7%
Alemán	140.590	30,6%
Inglés	96.427	21,0%
Portugués	91.872	20,0%
Italiano	28.561	6,2%
Otras lenguas	55.298	12,1%
Total	458.900	

Tabla 2. *Pregunta sobre “lenguas habladas en el trabajo, en la escuela y/o en el hogar (múltiples respuestas posibles)*
Censo 2011 (STATEC 2013b: 2)

La pregunta con menos respuestas válidas fue la correspondiente a la escuela, trabajo y hogar, con múltiples respuestas posibles (Tabla 2). Según

los resultados, las principales lenguas utilizadas en dichos contextos son el luxemburgués (70,5%), seguido del francés (55,7%), el alemán (30,6%), el inglés (21%) y el portugués (20%). Aproximadamente un 12% respondió “otras lenguas”, subestimando, como bien se anota en dicho informe, el plurilingüismo del hablante, pues dicha categoría es considerada como lengua única, aunque el encuestado utilice más de una lengua.

En cuanto a las lenguas utilizadas según la nacionalidad del encuestado, destacan las diferencias de uso entre el luxemburgués y el francés. Estas dos lenguas son en su mayoría utilizadas respectivamente por los residentes de nacionalidad luxemburguesa (96,4%) y extranjera (69,2%) (Tabla 3).

	Luxemburgués	Alemán	Francés	Portugués	Italiano	Inglés	Otras	Media*
Luxemburgueses	96,4%	35,1%	46,6%	5,7%	3,8%	17,6%	5,7%	2,1076
Extranjeros	32,2%	24,1%	69,2%	41,3%	9,8%	26,0%	21,5%	2,2416
Alemanes	50,0%	87,5%	40,8%	1,5%	2,4%	36,4%	9,6%	2,2816
Franceses	25,3%	18,0%	97,5%	3,4%	5,1%	32,8%	7,7%	1,8976
Portugueses	34,9%	17,4%	67,9%	96,9%	2,0%	8,0%	2,6%	2,2961
Italianos	37,6%	19,3%	73,2%	5,9%	84,3%	24,5%	6,3%	2,5107
Británicos	17,9%	20,0%	50,1%	1,2%	3,5%	97,9%	10,3%	2,0099
Belgas	30,4%	21,3%	92,1%	1,5%	3,2%	33,2%	20,4%	2,0217
Holandeses	50,6%	49,3%	46,9%	2,6%	2,5%	47,8%	77,5%	2,7711
Montenegrinos	49,2%	35,7%	50,4%	2,0%	1,0%	6,1%	86,5%	2,3101
Españoles	21,6%	17,1%	76,5%	11,3%	9,7%	44,4%	84,4%	2,6497
Otros	23,8%	24,7%	54,3%	8,4%	3,4%	43,9%	68,4%	2,2688
Total	70,5%	30,6%	55,7%	20,0%	6,2%	21,0%	12,1%	2,1616

*Media de lenguas habladas.

Tabla 3. *Lenguas habladas según la nacionalidad del encuestado*
Censo 2011 (STATEC 2013b: 3)

A pesar de la diversidad de lenguas y la relativa flexibilidad de los residentes en cuanto a su uso, van apareciendo algunas iniciativas que defienden un mayor empleo del luxemburgués. En su mayoría, son marginales y no han sido apoyadas ni por la población ni por la administración. Una de estas iniciativas se llama “*Fir méi Lëtzbuergesch zu Lëtzebuerg*” o “por más luxemburgués en Luxemburgo”. Por el contrario, hay otras iniciativas que sí apoyan la diversidad y el multilingüismo, por ejemplo, la asociación ASTI (*Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés* o Asociación de Apoyo a los trabajadores Inmigrantes) recientemente creó la campaña “100% Luxemburgués”⁷. Esta campaña tuvo una repercusión estatal y apoyaba un Luxemburgo que fuera un: “*pays qui fonctionne - plutôt bien - grâce à l’apport quasi à parts égales des autochtones, des résidents étrangers et des frontaliers*”⁸.

3. El sistema educativo público luxemburgués: ¿la “paz” de las lenguas?

La diversidad de la población en Luxemburgo tiene su reflejo en la escuela, tanto en la pública como en la privada. Las estadísticas señalan que, en el país, en torno al 14% de los alumnos acude a la escuela privada (MENJE 2013c), un número discreto, aunque bastante diferente si se compara con el de la capital, que cuenta con un 34%⁹. Este número elevado de alumnos en la capital nos indica quizás que la escuela privada está ofreciendo un currículo atractivo para una buena parte de la población o incluso, una vía de escape, para aquellas familias que buscan una alternativa a la alfabetización en alemán. Salvo algunas excepciones, las escuelas privadas tienen su propio currículo y, por norma general, dan prioridad a otras lenguas con un capital lingüístico más internacional en el currículo, tal como el inglés o el francés.

Las familias que bien no pueden (por razones económicas) o no quieren escolarizar a sus hijos en las escuelas privadas solo tienen la opción de seguir el currículo de la escuela pública. Según un reciente informe (CoE y MENJE 2006) tanto los representantes de las comunidades de origen inmigrante como del resto de residentes luxemburgueses comprenden y aceptan la exigencia del trilingüismo del país en la escuela. Este trilingüismo es considerado como una cuestión de herencia de Luxemburgo, así como de un reflejo de la sociedad y situación geográfica, siendo finalmente una ventaja para el país:

L'exigence de ce trilinguisme pour tous les citoyens et résidents luxembourgeois est bien comprise et acceptée, y compris par les représentants de communautés linguistiques issues de l'immigration. Il s'agit bien, dans les représentations collectives, à la fois de l'héritage du Grand-Duché de Luxembourg, d'un reflet de la composition sociolinguistique de la société, d'une nécessité due à la situation géographique et d'un véritable atout pour le pays. Ce consensus général sur le rôle et le statut des langues est parfois résumé par l'expression “paix des langues”¹⁰ (p. 11).

El sistema educativo luxemburgués ha permanecido prácticamente inalterado desde la ley de 1912 (Horner y Weber 2008: 88). Es finalmente en el año 2009 (Loi A N 20 / 6 fev. 2009) cuando se introduce una serie de cambios que tienen como objetivos, entre otros, implementar el enfoque por competencias, los ciclos, un mejor enlace entre

la escuela y la familia y un sistema más transparente de evaluación. Sin embargo, la estructura del sistema sigue siendo la misma, empezando la escolarización de forma optativa a los tres años (*précoce*) y siendo obligatoria a partir de los cuatro años. La siempre polémica orientación de los estudiantes sigue situándose entre los 11 y 12 años, cuando se decide si el alumno continúa su educación en el Liceo Técnico o en el Liceo Clásico. Una mayoría de alumnos continúa su escolarización en el Liceo Técnico, mientras que una minoría (en torno al 35%) continúa en el Liceo Clásico (Horner y Weber 2005; MENJE 2013a).

Art. 26. À l'issue du quatrième cycle de l'enseignement fondamental, les élèves sont orientés vers l'ordre d'enseignement postprimaire qui correspond le mieux à leurs aspirations et leurs capacités. Un règlement grand-ducal détermine les modalités d'admission dans les différents classes de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement secondaire technique¹¹ (Loi A N 20 / 6 fev. 2009).

Luxemburgo además figura entre los pocos países de la UE con un inicio escolar tan temprano, principalmente para que los numerosos alumnos no hablantes de luxemburgués se familiaricen lo antes posible con esta lengua (MENJE 2004). Chipre también cuenta con un inicio escolar temprano (a los 4 años y ocho meses), aunque retrasa la edad de selección (orientación) en el proceso educativo hasta los 15 años. En cuanto a selección escolar, Luxemburgo figura también entre el grupo de países con una selección más temprana, a pesar de tener una gran proporción de alumnos extranjeros que, en ocasiones, no conoce una o ninguna de las lenguas de escolarización (European Commission [EC] 2013). Este grupo de países con selección temprana está formado por Austria (a los 10 años), Bélgica (a los 12 años), Alemania (a los 10 años) y Holanda (a los 12 años). Sin embargo, y como bien señala el “*Study on Educational support for newly arrived migrant children. Final report*” (EC 2013: 50), tener una selección temprana a menudo resulta en un trato desigual para los alumnos de origen inmigrante.

País	Educación obligatoria a tiempo completo		Edad de la primera selección en el proceso educativo
	Edad de inicio	Edad de finalización	
Austria	6	15	10
Bélgica	6	15	12
Chipre	4 años y 8 meses	15	15
República Checa	6	15	15
Dinamarca	6	16	16
Francia	6	16	15
Alemania	6	15	10
Grecia	5	15	15
Irlanda	6	16	15
Italia	6	16	14
Luxemburgo	4	15	12
Noruega	6	16	16
Holanda	5	18	12
Suecia	7	16	16
Reino Unido	5	16	16

Tabla 4. *Momentos clave en la educación educativa de 15 países*
Study on Educational support for newly arrived migrant children
Final report (EC 2013: 50)

En el caso de Luxemburgo, y teniendo en cuenta las estadísticas actuales, se puede resumir la situación actual diciendo que una mayoría de los alumnos de nacionalidad no luxemburguesa es dirigida hacia el Liceo Técnico, mientras que una mayoría de alumnos de nacionalidad luxemburguesa está sobrerrepresentada en el Liceo Clásico:

Alumnos que abandonan sin título (por nacionalidad)				
	Total de alumnos Comienzo año escolar 2010/2011	Total de alumnos abandonando los estudios*	Alumnos reinscritos	Alumnos que abandonan sin título
Luxemburgueses	25.267 (65,3%)	998 (52,9%)	369 (55,1%)	364 (56,5%)
Portugueses	7.789 (20,1%)	478 (25,3%)	165 (22,9%)	168 (26,1%)
Ex-yugoslavos	1.510 (3,9%)	72 (3,8%)	16 (2,2%)	32 (5,0%)
Franceses	865 (2,2%)	62 (3,3%)	28 (3,9%)	18 (2,8%)
Italianos	721 (1,9%)	47 (2,5%)	14 (1,9%)	18 (2,8%)
Belgas	475 (1,2%)	25 (1,3%)	17 (2,4%)	1 (0,2%)
Alemanes	406 (1,0%)	14 (0,7%)	7 (1,0%)	2 (0,3%)
Caboverdianos	337 (0,9%)	51 (2,7%)	14 (1,9%)	20 (3,1%)
Brasileños	114 (0,3%)	21 (1,1%)	11 (1,5%)	2 (0,3%)
Otros	1.220 (3,2%)	120 (6,4%)	51 (7,1%)	19 (3,0%)
Total	38.704 (100%)	1.888 (100%)	719 (100%)	644 (100%)

* El total se compone de los alumnos que abandonan sin título temporalmente, permanentemente, así como aquellos que abandonan a quienes no se les ha podido contactar o se han mudado al extranjero; estos últimos no figuran de manera separada en esta tabla.

Tabla 5. *La enseñanza en Luxemburgo en números*
L'Enseignement luxembourgeois en chiffres. MENJE (2013a: 15)

En la Tabla 6, se puede apreciar la evolución de la proporción de alumnos extranjeros en la enseñanza secundaria clásica (columna encabezada por “ES”) y en la enseñanza secundaria técnica (columna encabezada por “EST”).

año	Fundamental (preescolar y primaria)	ES (Liceo Clásico)	EST (Liceo Técnico)
00/01	38,0%	13,7%	37,2%
01/02	39,2%	14,7%	37,9%
02/03	39,1%	15,6%	38,2%
03/04	40,1%	16,5%	37,9%
04/05	41,1%	16,9%	38,9%
05/06	41,7%	17,1%	39,8%
06/07	42,5%	17,8%	41,0%
07/08	43,8%	18,6%	42,5%
08/09	45,7%	19,2%	43,0%
09/10	46,9%	18,6%	42,5%
10/11	47,4%	18,7%	42,7%
11/12	48,5%	19,1%	43,2%

Tabla 6. *Evolución de la parte de los alumnos con nacionalidad no-luxemburguesa*

Rapport d'activité 2012. MENJE (2013d: 120)

4. Trilingüismo por etapas

Las tres lenguas oficiales están integradas de una determinada manera y en un momento concreto en el currículo escolar público luxemburgués:

Art. 6. Les langues d'enseignement de l'École sont le luxembourgeois, l'allemand et le français. L'emploi de ces langues est déterminé par règlement grand-ducal. L'enseignement d'autres langues ainsi que l'enseignement dans une langue autre que le luxembourgeois, l'allemand ou le français sont réglés par les lois régissant les différents ordres d'enseignement¹² (Loi A N 20 / 6 fev. 2009).

El luxemburgués es la lengua vehicular en las guarderías públicas así como en educación precoz y preescolar. Una vez la educación primaria comienza (entre los 6 y 7 años), el alemán pasa a ser la lengua de alfabetización y el luxemburgués se estudia oficialmente solo una hora a la semana. Se cree que la similitud con la lengua luxemburguesa ayuda en la enseñanza-aprendizaje del alemán, funcionando el conocimiento del luxemburgués como puente hacia el alemán (MENJE 2004). El francés se introduce durante el segundo semestre del segundo año de primaria. Tanto el francés como el alemán son introducidos como lenguas extranjeras, aunque pronto pasan a ser lenguas de enseñanza propias con sus respectivos contenidos, pues estas lenguas tienen el estatus de 'oficiales' y, por lo tanto, no son tratadas como 'extranjeras'. El nivel lingüístico

exigido en el sistema público de enseñanza luxemburgués es alto y a menudo se compara al estudiante de una determinada lengua con el hablante nativo de la lengua respectiva (CoE y MENJE 2006), queriendo crear unos alumnos al menos trilingües con un modelo de hablante monolingüe ‘perfecto’ o múltiples monolingüismos:

Le trilinguisme est compris spontanément comme l'addition de la maîtrise complète et parfaite de trois langages. Cette idée naïve du plurilinguisme repose sur une représentation épilingue. [...]

La représentation actuelle du trilinguisme attend de chaque individu une compétence maximale dans chacune des langues, laquelle doit pouvoir être utilisée de la façon la plus proche de celle du locuteur natif et sans distinction entre les savoir-faire à la compréhension et à l'expression, à l'écrit et à l'orale. Cette représentation envisage la connaissance de chaque langue comme autonome¹³ (p. 23).

Esta elevada exigencia lingüística deja de lado a numerosos alumnos con talento pero menos recursos (p. ej., costearse clases lingüísticas individuales de apoyo):

En ce qui concerne les matières qui causent l'échec scolaire des élèves, on trouve en premier lieu l'allemand, "grâce" auquel les élèves romanophones sont écartés du système scolaire surtout au moment du passage à l'enseignement postprimaire. Vient ensuite le français langue de prestige (Fehlen 1997) qui fait échouer les élèves luxembourgeois provenant de familles avec un moindre capital culturel. La réussite dans le système luxembourgeois est réservée à une élite sociale qu'il a tendance à reproduire¹⁴ (MENJE y CESIJE 2005: 92).

Sin embargo, el propio plan de estudios de la educación primaria (MENJE 2004) establece que la escuela primaria debe ayudar a todos los niños, especialmente a los más débiles: "L'école primaire doit aider tous les enfants, stimuler les plus forts, encourager les moins doués, protéger et appuyer les plus faibles." (p. 4). Curiosamente, la ley de 2009 (p. 198) señala, desde casi el principio, a las familias de los estudiantes como participantes (o corresponsables) del éxito de la propia escuela:

Missions de l'École

Art. 3. La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, sa créativité et sa confiance en ses capacités. Elle lui permet d'acquérir une culture générale, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités de citoyen dans une société démocratique. Elle l'éduque aux valeurs éthiques fondées sur la Déclaration universelle des droits de

l’homme et l’amène à respecter l’égalité entre les filles et les garçons. Elle constitue la base de l’éducation permanente. Les familles sont associées à l’accomplissement de ces missions. Pour favoriser l’équité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l’accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire¹⁵.

Tenemos entonces, por un lado, en la escuela pública, un currículo multilingüe, aunque por etapas y considerando las lenguas por separado como Weber califica de “triple (or triple plus) monolingual competence” (2009: 90), en lugar de considerar las lenguas con un modelo de “multilingual competence” (*ibid.*). Dicho currículo fue diseñado hace un siglo y sigue prácticamente intacto en la actualidad, a pesar de que, como hemos visto anteriormente, la población en Luxemburgo ha cambiado radicalmente. En este currículo, llamémoslo “multilingüe por etapas”, hay un alto nivel de fracaso escolar, especialmente entre los alumnos de origen no luxemburgués.

	Principales lenguas enseñadas	Medio de enseñanza
Preescolar (3 años)		
Educación temprana (edad 3/4)	luxemburgués	luxemburgués
Preescolar (edad 4/6)	luxemburgués	luxemburgués
Educación primaria (6 años)		
(edad 6/7)	Alemán como lengua de alfabetización, (luxemburgués: solo una hora por semana)	luxemburgués, alemán
(edad 7/8)	alemán, (luxbg), francés añadido en el segundo semestre	luxemburgués, alemán
(edad 8/12)	alemán, francés, (luxbg)	alemán
Liceo Clásico (7 años)		
(edad 12/13)	alemán, francés, (luxbg)	alemán, francés
(edad 13/14)	alemán, francés, inglés (o latín)	alemán, francés
(edad 14/15)	alemán, francés, inglés	alemán, francés
(edad 15/18)	alemán, francés, inglés	francés
(edad 18/19)	alemán, francés, inglés (selección de dos de estas lenguas en algunas secciones)	francés

Tabla 7. *Lenguas enseñadas y lenguas vehiculares*
(Horner y Weber 2008: 89)

Se exige a los alumnos un alto nivel lingüístico que la mayoría no logra alcanzar. Además, la demanda del mercado laboral en Luxemburgo, en muchas ocasiones, no encaja con los perfiles de estos trabajadores. El sector privado en Luxemburgo es el mayor empleador del país (STATEC 2013a: 24) y cuenta con numerosos trabajadores que no se han formado en la escuela luxemburguesa y que, en la mayoría de los casos, no habla una o varias de las lenguas del país.

5. El uso de lenguas no oficiales

Como se ha explicado en los apartados anteriores, existe una relativa inflexibilidad en el uso de las lenguas en la escuela, así como la idealización del trilingüismo ‘por etapas’ del sistema público. Estos dos factores se suman a una reciente relativa apertura a las lenguas no oficiales en el currículo. A pesar de contar con una *super-diversity* (Vertovec 2007) o superdiversidad en el aula, las lenguas, así como las culturas de origen de los alumnos, no son, en una mayoría de casos, adecuadamente valorizadas o legitimadas en la escuela:

Les ressources linguistiques individuelles des élèves, notamment leurs langues d’origine, ne sont ni prises en compte ni valorisées. Les outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à la diversité des situations et à l’hétérogénéité des élèves en classe¹⁶ (CoE y MENJE 2006: 6).

La richesse linguistique sur le territoire du Luxembourg, grâce à la diversité des vagues migratoires dans le passé récent, est un atout potentiel, y compris dans le domaine économique, dont le Grand-Duché peut tirer profit. Il serait dommageable que le trilinguisme, facteur de réussite individuelle et collective pendant des décennies, ne se transforme progressivement en dispositif exclusif, fonctionnant en fait de la même façon que le monolinguisme qui a prévalu longtemps (et qui prévaut encore parfois) dans certains pays¹⁷ (CoE y MENJE 2006: 14).

Son los profesores quienes, en última instancia, tienen que tomar las decisiones en el aula y lidiar con múltiples aspectos simultáneamente¹⁸. La etnografía realizada en la escuela luxemburguesa por Davis (1994) señala como parte del problema, entre otros, la metodología ‘tradicional’ utilizada por los profesores para la presentación de contenidos en clase:

Ms. Schmit's class is representative of the primary school classes I visited in the use of structured materials (e.g. notebooks and lesson plans); emphasis on correct answers and factual information; use of the teacher question/student response format; and patterns of language interaction, i.e. tolerance for student code/switching and teacher use of Lëtzebuergesch [luxemburgués] for explanations, directives, gaining attention, reprimands, and informal situations. However, Ms. Schmit is also unusual in her creative combination of science, French, and German under a lesson topic interesting and relevant to children. Many teachers continue to use "traditional" methods of presenting grammar, vocabulary, and other factual information (arithmetic, science, and geography) orally and in writing (hand/outs or blackboard charts). Students are expected to copy this information in their notebooks and engage in classroom interaction through structural exercises such as providing fill/in/the/blank answers, correct verb endings, and French or German translations (p. 104).

El alto nivel lingüístico demandado (y compartimentado), así como una metodología de enseñanza tradicional (Davis 1994), pueden tener un efecto en la utilización de otros capitales que no sean previamente controlados exhaustivamente por el profesor, tales como, por ejemplo, otras lenguas no oficiales. Además, se debería permitir el uso de un lenguaje híbrido (Portante y Max 2008)¹⁹ entre los alumnos, incluyendo las lenguas habladas del hogar durante el transcurso de una tarea, tal y como ocurre en la sociedad. En muchas ocasiones, los estudiantes no comprenden la tarea y preguntan a sus compañeros, especialmente si se trata de alumnos recién llegados de otros países o que no comprenden bien el luxemburgués o el alemán (Gómez Fernández 2011; 2013). El problema que puede surgir en las escuelas es la relación entre el uso de otras lenguas o recursos con el no aprendizaje del luxemburgués y/o el alemán. No se han encontrado estudios científicos que prueben dicha relación. En realidad, en muchas ocasiones ocurre que muchos profesores no se sienten con la confianza suficiente para dar permiso a que se utilicen otras lenguas que ellos no conocen o en las que no se sienten 'expertos' en el aula.

6. La etnografía en el aula y el caso de "Nuno"

Los estudios de caso (Stake 2005; Yin 2009) dentro de la investigación cualitativa tienen la ventaja de poder ayudar a comprender mejor distin-

tas cuestiones educativas, sociales y lingüísticas en profundidad dentro de un determinado grupo o, incluso, individuo. El presente estudio tenía por objetivo estudiar la evolución de la participación e identidad de un solo recién llegado (alias “Nuno”) a la escuela primaria luxemburguesa, concretamente al ciclo 2.1 (entre los seis y siete años de edad). Para ello, este estudio se sitúa dentro del marco teórico de la investigación sobre las Comunidades de Práctica (Lave y Wenger 1991). Este marco teórico permite tener un seguimiento de la evolución de la participación y de la identidad del recién llegado dentro de una nueva ‘comunidad’. Uno de los aspectos significativos que puede ayudar a comprender mejor este cambio es el uso y (re)valorización de los diferentes recursos que Nuno trae consigo, así como la distribución de los nuevos recursos en el aula. En este caso, las lenguas, tanto la del hogar del recién llegado como las lenguas de la escuela, en teoría deberían ser todas consideradas recursos potenciales para progresar en dicha (nueva) comunidad. El uso y (re)valorización que se haga de esos recursos, en este caso, lingüísticos, pueden jugar un papel fundamental en el aprendizaje, evolución y afirmación de la identidad de dicho estudiante; más si cabe en el caso de los alumnos que acaban de llegar a la escuela, pues ellos tienen desafíos mayores que sus compañeros nativos (EC 2013: 6)²⁰. Por lo tanto, resulta lógico que estos alumnos puedan utilizar todo su repertorio lingüístico y sean capaces de negociar sus identidades múltiples (Cummins 2006; Hélot 2008).

En el momento de la toma de datos para el presente estudio, “Nuno” tiene siete años y acababa de llegar de Brasil. Por su edad, Nuno tendría que haber sido escolarizado en el ciclo 2.2, pero debido a su situación lingüística (desconocimiento del luxemburgués y del alemán), se le escolarizó en un curso anterior (ciclo 2.1). Nuno, por lo tanto, solo habla la variedad brasileña del portugués y tiene que aprender el luxemburgués (oral) y el alemán, esta última lengua como lengua de alfabetización. El portugués es la lengua del hogar de varios de los niños en esta aula. Tanto Nuno como el resto de los niños tuvieron una profesora sustituta en el primer trimestre (septiembre-diciembre), recibiendo a la profesora titular a partir del mes de enero. Este cambio afectó drásticamente al estatus de las diferentes lenguas en el aula, oficiales y no oficiales, y al tratamiento hacia el recién llegado.

Teniendo en cuenta la actitud hacia el uso de lenguas oficiales y no oficiales en el aula y los recién llegados, he definido a la primera profesora (‘Claire’) como ‘integradora’²¹. Claire era una profesora joven y que, en general, mostraba empatía por los niños. Su enfoque ‘integrador’ era visible en su actuación en el aula y también era explícito en sus declaraciones durante las entrevistas que tuvieron lugar para este estudio. Ella desarrolló una relación particular con Nuno e intentaba dar una educa-

ción basada en las necesidades individuales de los alumnos. La profesora titular (“Simone”), a la que he definido como ‘asimiladora’, también era joven, pero contaba con más experiencia en la enseñanza que Claire. Cuando Simone llegó, cambiaron no solo el emplazamiento de los niños, sino la rutina en general. Simone priorizaba el silencio en el aula, así como el tratamiento por igual de todos los niños. Esta profesora no exteriorizaba tanta empatía por los recién llegados como Claire y el papel especial que Nuno tenía tuvo que ser reconfigurado, no sin sus conflictos. Al final, Simone hizo entender a Nuno que él era otro estudiante más y que, por ejemplo, su lengua del hogar (el portugués) no era bienvenida y, por lo tanto, valorada o legitimizada en el aula.

Los ejemplos que se presentan en este artículo proceden de las grabaciones audiovisuales de las diferentes asignaturas desde la llegada de Nuno a la escuela a finales de octubre del 2008 hasta prácticamente el final del año académico en junio del 2009. El trabajo de campo etnográfico además incluía visitas semanales al aula durante diferentes horas del día. El corpus resultante incluye grabaciones audiovisuales [53 horas] con dos cámaras, entrevistas semi-estructuradas con diferentes actores (profesores, padres, niños) [16 entrevistas de 25 minutos de media], notas de campo y resúmenes de las grabaciones [aproximadamente 50 páginas], fotos del aula y de la escuela [103], fotocopias del trabajo de Nuno y de sus compañeros [54] y fotocopias de trabajo en grupo [14]. El estudio de caso sobre Nuno se podría clasificar como “típico” de acuerdo con Merriam (1998: 62-63) y su clasificación de estudios de caso. En este tipo de caso se escoge a la persona media o común de acuerdo con el fenómeno a estudiar. Nuno entraría dentro de este grupo o clasificación porque es un recién llegado de habla portuguesa, que es el grupo mayoritario de recién llegados (representan un 48% del total de recién llegados)²², siendo también el portugués, la principal lengua no oficial representada por los estudiantes en la escuela luxemburguesa. Cabe mencionar que Nuno fue un caso aleatorio pues se pidió a CASNA (*Cellule d'accueil scolaire pour élèves nouveaux arrivants*)²³ que me contactaran a la llegada del primer recién llegado de habla portuguesa. La aleatoriedad forma parte de la credibilidad o “credibility” (Lincoln y Guba 1985) de este estudio junto con la triangulación, la observación persistente, así como la participación prolongada²⁴.

Las 53 horas de grabaciones audiovisuales se realizaron en tres momentos concretos con el fin de perturbar lo menos posible el desarrollo de las clases: i) en noviembre, poco después de la llegada del recién llegado; ii) en febrero, a la mitad del curso académico, y iii) en junio, antes del fin de las clases. En cada uno de estos tres períodos de grabación, se documentó una semana completa grabando las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta las asignaturas clave del currículo,

Alemán y Matemáticas; Alemán, por ser la lengua de lecto-escritura y Matemáticas, por su carga horaria en el currículo, además de por ser enseñada en alemán. También se consideraron de especial relevancia otras materias donde los recursos e identidad del recién llegado pudieran tener otro estatus de partida (Introducción a las ciencias en portugués)²⁵, entre otras. La grabación audiovisual intensiva contribuía a la triangulación del estudio y su robustez, en concreto a la triangulación de datos y de métodos (Denzin 1970). Además, estaba enmarcada en el posterior análisis temático de los datos (Braun y Clarke 2006). Este análisis consistió en codificar los diferentes tipos de datos (entrevistas en audio, grabaciones audiovisuales, notas de campo, artefactos), teniendo en cuenta las preguntas de investigación. Dicha codificación fue inductiva (Saldaña 2013) y con el propósito de la búsqueda de patrones o temas (Miles, Huberman, Saldaña 2014: 277), así como de ‘objets trouvés’ o fenómenos que nos sorprenden a la hora de codificar y que no podemos clasificar dentro de una categoría. La codificación consistió en dos ciclos: el primero, más general, detectando los temas generales y, posteriormente, uno más detallado en el que se procedía con más profundidad sobre los temas ya seleccionados durante el primer ciclo de codificación.

Las 16 entrevistas realizadas de manera semi-dirigida tenían como objetivo principal ayudar a comprender mejor, desde perspectivas diferentes, el proceso por el cual el recién llegado estaba pasando. Para ello, se entrevistó al padre de Nuno (en tres ocasiones), a las dos profesoras de Nuno (una vez a Claire y dos a Simone), a la profesora que estaba en el “foyer de jour” o guardería (una vez) donde Nuno esperaba a sus padres después de la escuela, así como a compañeros de Nuno y al propio Nuno (una vez). Estas entrevistas se realizaron en tres momentos a lo largo del curso académico, al igual que las grabaciones audiovisuales, documentando, así, además, cualquier cambio que tuviera lugar a lo largo del desarrollo lingüístico e identitario de Nuno. Las preguntas realizadas tuvieron como base las preguntas de investigación y fueron similares en los tres diferentes momentos a lo largo del año con el fin de documentar precisamente la evolución de Nuno.

7. Los ejemplos

Los siguientes ejemplos han sido seleccionados a partir del proceso de codificación y se consideran representativos del uso de las lenguas no oficiales en el aula en el caso concreto de Nuno y del aula en el que se encuentra. El ejemplo 1 contrasta con los ejemplos 2, 3 y 4 por varios motivos. Primero, el ejemplo número 1 data del mes de noviembre (con

Nuno llegado hacía un par de semanas) y los otros tres, del mes de marzo. Además, en (1), la profesora es Claire y, en los otros tres, Simone. Por lo tanto, se muestra aquí un cambio de metodología en el aula respecto a Nuno y en general respecto al uso de lenguas no oficiales.

(1) Luxembourgish_20081111_11_40_Camera_1

1_wann ech gelift hier setzen (siéntate aquí por favor)

'3:13-'4:32

Contexto

Este ejemplo pertenece a la clase de lengua luxemburguesa. Esta asignatura solo ocupa una hora a la semana en el currículo escolar. Por lo general, Claire lleva a los niños a un rincón en el aula, donde, sentados en una alfombra, les lee cuentos y distribuye hojas de trabajo para que las coloreen. Este ejemplo concreto documenta una de las primeras lecciones de luxemburgués para Nuno. Luxemburgués es la única asignatura en la que Nuno no está dispuesto a participar en aquel momento. Claire ya es consciente de la situación y, por lo tanto, permite que Nuno se quede en su sitio y se una al grupo cuando él se sienta preparado. Esto, por lo general, llevaba unos pocos minutos, y, en este caso, tomó aproximadamente tres minutos desde el comienzo de la lección. Claire ya nos había avisado sobre esta situación, incluso antes de empezar la grabación.

Este ejemplo muestra, no solo las dificultades que el recién llegado tiene que superar, sino igualmente cómo Nuno consigue participar en este contexto y la mediación decisiva de la maestra con los estudiantes. Él no poseía la competencia necesaria en luxemburgués para comprender la actividad, pero ello no impide que la profesora utilice distintos recursos para integrarlo en la actividad. Con tal fin, la profesora le deja el tiempo necesario para incorporarse a la actividad y, una vez él quiere entrar en el círculo de estudiantes, Claire le busca un sitio cerca de ella (línea 3), asegurándose de que Nuno sea al menos un participante periférico (Lave y Wenger 1991). Él luego trata de encontrar su lugar y como no hay mucho espacio, un pequeño conflicto se produce entre él y otro niño (líneas 7-10). Es la profesora quien lo resuelve, dejando que el recién llegado se sienta al mismo tiempo que se solicita la participación directa de otro niño (líneas 11-13). Por último, Nuno se sienta, pero, entonces, otro problema surge. El niño junto a él, quien se había opuesto a su ingreso al grupo, le pisa (línea 19). El recién llegado protesta en la única manera que puede, gritando, no hablando. La profesora ahora interviene (líneas 20-23) para mediar en el conflicto y el niño se disculpa. Claire intenta dos veces que el niño pida disculpas sin éxito. Poco después (línea 24), podemos ver cómo otro niño imita, en voz baja,

el grito anterior de Nuno. La profesora entonces termina su interacción con Max (líneas 25-29) y comienza otra interacción con el recién llegado (línea 30). Una vez la profesora propone la tarea al nuevo alumno en su turno correspondiente (línea 32), le enseña tres dibujos para colorear. Podemos ver cómo Nuno utiliza diferentes recursos ahora para poder participar en el grupo de clase. En este caso, es el uso de gestos, como señalar, y también el uso de portugués (línea 35). Claire parece abierta a este tipo de lenguaje mixto o “translanguaging” (García 2009: 7). Claire parece comprensiva, probablemente debido al hecho de que ella sabe que esta es la única manera en la que el recién llegado puede participar en esta etapa. Retoma el verbo “pinta” del portugués (línea 37) para hacer entender la tarea incluso haciendo uso de su limitada competencia en italiano (líneas 36 y 40). Ella además le pide a otra niña cercana de habla portuguesa que traduzca una palabra al portugués y así poder comunicarse con Nuno (líneas 40-42). La profesora y el recién llegado terminan entendiéndose y él finalmente elige un dibujo para colorear (líneas 46-48). Este ejemplo nos muestra varios conflictos y cómo la profesora probablemente intenta mediar por el bien del grupo y del recién llegado.

Esta breve interacción sirve como reflejo de i) la empatía por parte de la profesora hacia las dificultades afrontadas por el recién llegado en el poco tiempo que lleva en la nueva escuela, ii) la apertura a las diferentes lenguas por parte de la profesora, incluidas aquellas que no son oficiales, iii) la legitimización y no penalización del uso del portugués incluso en el horario de lengua luxemburguesa para un uso concreto y con un determinado alumno y iv) el uso de todos los recursos disponibles del repertorio lingüístico de la profesora.

((Nuno se acerca al grupo y se queda de pie, mirando a la profesora))

- 001 PRO: ((mirando a Nuno) <l> kenns de bei eis sëtzen?>)
 ((mirando a Nuno) ¿vienes a sentarte con nosotros?)
- 002 NUN: ((de pie / asiente con la cabeza))
- 003 PRO: <<l> da komm / hei ass eng Plaatz fräi>
 ven aquí / aquí hay un sitio libre
- 004 ((a Jose) <l> wat wels du mahlen?>)
 ((a Jose) ¿qué quieres hacer?)
- 005 JOS: <<voz baja> sarabine>
 <<voz baja> sarabine>
- 006 PRO: <<l> sarabine am Bett molen?>
 ¿pintar Sarabina en la cama?

- 007 MAX: ((apuntando a Nuno mientras Nuno busca un
008 lugar para sentarse) nuno du (inaudible)
[hei!
nuno tú (inaudible) [aquí!
009 NUN: [((empujando a
[((empujando a
010 Max))
Max))
011 PRO: <<l> hei / loß en do wann ech gelifft
hisëtzen Max / wat
aquí / déjale sentarse allí / Max / entonces
012 wells du dann mahlen?>
¿qué quieres hacer?
013 MAX: eh / eh / ((gets up and points))
014 PRO: <<l> ja / ((inaudible)) vidrum vie so>
sí / ((inaudible)) antes de eso
015 NUN: ((se sienta al lado de Max))
016 MAX: <<l> wou wou wou?>
¿dónde dónde dónde?
017 PRO: <<l> hei / den do / mir weiss noch (was)
nuno (inaudible) /
aquí / allí / todavía no sabemos (lo que) Nuno
018 hei Nuno>
(inaudible) / aquí Nuno
019 NUN: ((grita porque Max le ha pisado) Ahhh! Wa!))
020 PRO: oh oh oh oh oh / ((mirando a Max)<<f> par-
don pardon> /
oh oh oh oh oh / ((mirando a Max) perdón
perdón /
021 Max) Max)
022 MAX: <<a> kanst du (inaudible)?>]
¿puedes (inaudible)?]
023 PRO: [<f> pardon pardon>
[perdón perdón
024 OTH: ((imitando a Nuno en voz baja) ahh wa /
ahh wa)
((imitando a Nuno en voz baja) ahh wa /
ahh wa)
025 PRO: <<l> den mupp / deen d'schank muss fannen
// sarabina bei
el perro tiene que encontrar el hueso //
sarabina está cerca
026 bedzen leien>
de la cama
027 OTH: ((susurrando))

- 028 PRO: <<l> oder den den jongleur Max>
o el (el malabarista) Max
- 029 MAX: <<l> den jongleur>
(el malabarista)
- 030 PRO: <<l> den huet du den jongleur>
entonces tú tienes el (malabarista)
- 031 NUN: jof:]
profes:]
- 032 PRO: [Nuno!
[Nuno!
- 033 NUN: (inaudible)
- 034 PRO: <<l/g> ja / ja>
sí / sí
- 035 OTH: mei:: (inaudible)
más:: (inaudible)
- 036 NUN: (mirando a la profesora y apuntando) <<p>
pinta?>)
((mirando a la profesora y apuntando) pin-
tar?)
- 037 PRO: ((mirando a Nuno) ja / <<i> pinta: touti
quanti>)
((mirando a Nuno) sí / <<i> pintando:
todo>)
- 038 NUN: ((haciendo algo con la hoja de papel))
- 039 PRO: ((apuntando hacia abajo) sarabina molen)
((apuntando hacia abajo) <<p/i> pintar
sarabina>
- 040 NUN: <<p> pintar?>
¿pintar?
- 041 PRO: <<p> pinta sarabina> eh / ((preguntando a
Maria)<a> was ist
draw sarabina eh / ((preguntando a Maria)
¿qué es
042 (balle) auf portugesich?>
(ball) en portugués?
- 043 MAR: <<p> bola?=>
¿bola?=>
- 044 OTH: =bola
=bola
- 045 PRO: bola ((mirando a Nuno)) <<p> nove nove=
nove bola?>
bola ((mirando a Nuno)) ¿nueve nueve=nueve
bola?
- 046 OTH: nove bola!
¿nueve bola!

- 047 PRO: ((apuntando) ehm ehm / ehm / oder cluny
clunes?)
((apuntando) ehm ehm / ehm / o cluny clunes?)
- 048 NUN: ((asiente))
- 049 PRO: cluny clunes ((da el papel a Nuno))
cluny clunes ((da el papel a Nuno))
- 050 NUN: <<p> pinta pinta?>
¿pinta pinta?
- 051 PRO: <<p/l> pinta pinta ja>
pinta pinta sí
- 051 PRO: ((selecciona al próximo participante))

A partir de la línea 36, en la que el recién llegado pide ayuda explícita a la profesora, se puede ver cómo Claire hace uso de diferentes recursos para facilitarle la participación en clase. Desde el uso del italiano (línea 37), lengua en la que Claire tiene cierta competencia, hasta el uso de una improvisada traductora en el aula, como es la compañera de Nuno, de la misma nacionalidad (Maria) (líneas 41-42). La utilización de estos recursos en el aula en presencia de todos los estudiantes legitima dichas lenguas; este lenguaje híbrido hace del “translanguaging” (García 2009) una estrategia legítima, incluyendo a su vez a Nuno en la interacción y realización de la tarea.

(2) LUXEMBOURGISH_20090303_11_40_Camera_1

2_nee portugisech schwätzen! (¡no hables Portugués!)

‘41:42-‘41:56

Contexto

Este ejemplo tiene lugar durante una clase de lengua luxemburguesa, justo antes de la pausa de la comida. A pesar de su brevedad, nos proporciona cierta información sobre la nueva rutina de la clase, sus reglas y sus recursos válidos o legítimos. El ejemplo corresponde a la última parte de la lección. Durante este tiempo, dedicado a hacer los deberes, uno de los niños le habla en portugués en voz baja a un compañero de clase, no lejos de donde Nuno está sentado. La reacción de otro compañero cercano es inmediata, en voz alta les ordena que no hablen en portugués. Lo que sorprende no es tanto este tipo de licencias por parte de un alumno, sino la falta de reacción del profesor ante tal declaración a viva voz en el aula.

En este ejemplo, nos encontramos con la misma aula y los mismos estudiantes. Los factores que han cambiado han sido i) el tiempo, han pasado unos cuatro meses respecto al ejemplo anterior o ejemplo 1; ii) la profesora (ahora Simone) y, por lo tanto, iii) el ‘habitus’ de la clase. La

nueva profesora (Simone) comenzó en enero y es la profesora titular. Las reglas de la clase cambian profundamente, pues por ejemplo otras lenguas no oficiales en el aula ya no son legítimas. La profesora no las legitima, a pesar de que el investigador continúa esporádicamente comunicándose en portugués con algunos de los niños. En el ejemplo que se muestra a continuación, la no reacción de la profesora ejemplifica el nuevo *habitus* en el aula. En este nuevo marco, no es legítimo hablar en una lengua no oficial. El hablar sin permiso o incluso gritar en el aula parecen ser secundarios cuando se comparan con el hecho de hablar portugués entre compañeros.

- 001 AFO: ((hablando a Maria en portugués en voz baja))
 002 MIG: ((en voz alta a Afonso)<<l> nee portugisech schwätzen!>)
 ((en voz alta a Afonso) ;no hables portugués!>)
 003 PRO: ((continua la lección con normalidad))

(3) SCIENCES_20090313_14_00_Camera_1

'05:15-'05:29

Contexto

Este ejemplo corresponde al aula de ciencias. En esta clase en concreto, los niños están trabajando en una tarea en la que juegan a clasificar la fruta y la verdura. Están acabando de recortar, colorear y pegar diferentes dibujos de frutas y verduras. Durante esta actividad, uno de los niños que tiene el portugués como lengua del hogar se dirige al investigador en voz alta.

- 001 FAB: <<p> Roberto! sabes> [(inaudible)]
 Roberto! sabes [(inaudible)]
 002 PRO: [<<l> mir schwätzen lëtzebuersch>
 [hablamos luxemburgués
 003 FAB: (inaudible)
 004 PRO: <<l> nee Fabio!>
 ;no Fabio!
 005 FAB: <<l> ech hunn> <<a> zwanzig> / eh: / eh:
 / euros
 <<l> tengo> <<a> veinte> / eh: / eh: /
 euros

Fabio, un niño nacido y criado en Luxemburgo, pero hablante también del portugués, se acerca al investigador y se dirige a él en esta lengua. Esta práctica de hablar en portugués con el investigador fue un

habitus que tenía el investigador a lo largo del trabajo de campo. La presencia de un adulto con quien el profesor se relacionaba y su apertura a otras lenguas no oficiales creó al principio gran asombro entre los alumnos. Después de las primeras interacciones, dicho uso de la lengua se naturalizó, legitimando, de alguna manera, su presencia en la clase. Este ejemplo concreto corresponde a uno de los alumnos con los que esporádicamente el investigador hablaba en lengua portuguesa. Lo que es diferente en este caso es que la audiencia de la conversación de Paulo es la clase entera, pues tanto el investigador como el profesor y el propio Paulo están en el ‘frontstage’ (Goffman 1981) o escenario de la clase. La reacción de la profesora es inmediata, diciendo “nosotros hablamos luxemburgués” (línea 2). Posteriormente, diciéndole “no Paulo” (línea 4), corta cualquier tipo de interacción en la clase. Si bien es cierto que no estábamos en la clase semanal de conocimiento del medio en portugués, donde sí es legítima y necesaria dicha lengua, el profesor podría haber utilizado otro tipo de estrategia, por ejemplo, en línea con la apertura a las lenguas, en lugar de decir “nosotros hablamos luxemburgués” y no dar ningún tipo de explicación. Este es un ejemplo de la política “asimilatoria” que Simone implantó en el aula, limitando el uso y valorización de ciertos recursos como las lenguas del hogar en la clase.

(4) 2_INTERVIEW_Main teacher_language use (Profesora titular_uso de la lengua)

20090309_Interview_main_teacher

Contexto

Este último ejemplo corresponde a una de las entrevistas que realicé con Simone en el mes de marzo. Durante estas entrevistas semi-estructuradas, habitualmente preguntaba a Simone por el progreso realizado por Nuno, así como por las dificultades que el niño podría encontrar. En este ejemplo en concreto, le pregunto por el uso de las lenguas de Nuno y acabamos hablando de la política lingüística implementada por ella en el aula (Menken y García 2010).

RES: what about the communication with the other kids, what language does he use?

Acerca de la comunicación con los otros niños, ¿qué lengua usa?

PRO: Luxembourgish, because, except with the other Brazilian kids, he is speaking Portuguese, but normally, the, the big advantage here, eh, advantage here, is that you have so many different, eh, so many different, eh, nationalities

Luxemburgués, porque, menos con los otros niños brasileños, él habla portugués, pero normalmente, la, la gran ventaja aquí,

eh, ventaja aquí, es que tienes tantas diferentes, eh, tantas diferentes, eh, nacionalidades

RES: yeah
sí

PRO: that the only language that they have in common is Luxembourgish so that's why they are speaking in Luxembourgish, well their Luxembourgish, most of the time, yeah
que la única lengua que tienen en común es el luxemburgués es por lo que hablan en luxemburgués, bueno su luxemburgués, la mayoría del tiempo, sí

RES: and he, if he for example speaks some, eh, Portuguese, is is that ok for you or? Would that be ok?
y él, si él por ejemplo habla algo, eh, portugués, ¿está bien eso para ti?

PRO: well, no, it wouldn't. Well, I, I've really sort (of) forced them to speak Luxembourgish, [talking to the children. Max talking to her in German and she answering in Luxembourgish]
Bueno, no, no lo estaría. Bueno, yo, en realidad los he como forzado a hablar luxemburgués, [hablando a los niños. Max hablando con ella en alemán y ella respondiendo en luxemburgués]

De acuerdo con el discurso de la profesora, podemos inferir lo siguiente: i) los niños hablan luxemburgués porque es la lengua que tienen en común, ii) el luxemburgués es entonces una especie de lengua franca entre los estudiantes de múltiples nacionalidades en esta aula de primaria, iii) el luxemburgués hablado por los estudiantes no es legítimo o no es 'auténtico' luxemburgués, es decir, no lo hablan bien, iv) que hablen otras lenguas (no oficiales o distintas del luxemburgués) en el aula es siempre incorrecto, v) hay que 'forzar' a los estudiantes a hablar luxemburgués (aunque ya aparentemente sea su 'lengua franca'); y vi) si un estudiante te habla en alemán, la lengua de alfabetización en primaria, se le puede responder en otra lengua: luxemburgués.

8. Discusión

Martín Rojo (2003) observó un fenómeno similar respecto al uso de lenguas no oficiales en el aula. En varias entrevistas, los profesores le comunicaron que los recién llegados que hablaban su lengua del hogar (otra diferente al español) en el aula estaban jugando, molestando a otro o, incluso, hablando su lengua del hogar para excluir a la mayoría de habla hispana de manera deliberada:

[...] es trampa, dicen los entrevistados, o lo hacen para molestar o para que no se les entienda. De confirmarse esta tendencia, nos encontramos con que se da prioridad a la sensibilidad de los profesores sobre las necesidades comunicativas de unos alumnos que se ven impelidos a abandonar su lengua vernácula, en ocasiones su único instrumento para relacionarse con el medio y para comprender (Martín Rojo 2003: 95).

Según la cita anterior, se prioriza la sensibilidad de los profesores hacia la lengua del hogar de los estudiantes, incluso cuando esta lengua es prácticamente el único recurso para relacionarse con sus compañeros y hacerse entender. Estas prácticas tienden a la asimilación que, a su vez, tiende a la “decapitalización” (Martín Rojo 2010) de los estudiantes, es decir, a la pérdida de aquellos capitales que estos estudiantes previamente traen consigo y que no son ni valorados ni usados para la adquisición de nuevos capitales.

En lo que respecta a sistemas educativos, a menudo se confunde un sistema de educación multilingüe, o en el que se usen varias lenguas vehiculares, con un sistema abierto a las lenguas o ‘moderno’. Weber y Horner (2012: 117) señalan también la influencia en el sistema educativo luxemburgués de las ideologías sobre estándares lingüísticos, así como una estricta compartimentación de las lenguas, enfoque contrario a un multilinguismo heteroglósico o flexible. Como hemos visto en los ejemplos anteriores, el hecho de que un sistema educativo incluya varias lenguas en su currículo no implica necesariamente que sea abierto a (todas) las lenguas o que tenga en cuenta la variedad de recursos que todos los niños traen de casa. Como bien señalan Horner y Weber (2005), el multiculturalismo de Luxemburgo es entendido como sinónimo del idealizado modelo trilingüe luxemburgués-francés-alemán; los ‘otros’, es decir, principalmente aquellos que no tienen el luxemburgués como lengua del hogar, tienen que integrarse a este tipo de ‘multiculturalismo’ y, si no lo hacen, entonces constituyen un problema. Por lo tanto, este sistema ayuda a mantener el *statu quo* actual en el que, frecuentemente, se marginaliza a las lenguas no oficiales y a sus hablantes y se les culpa por su marginalización (246-247), además de por su supuesto bajo nivel académico.

En los ejemplos presentados en este artículo, hemos podido ver cómo los profesores son los últimos y más importantes representantes de las políticas educativas y lingüísticas en el aula, reforzándolas o modificándolas (Menken y García 2010). En la misma línea, hemos podido ver cómo una profesora comprende las lenguas como recursos y quiere dar a todos sus alumnos una oportunidad (ejemplo 1), legitimizando el uso de otras lenguas en el aula. Sin embargo, también hemos encontrado a otra profesora que no solo interpreta estrictamente el modelo trilingüe idealizado luxemburgués, sino también el camino o el cómo llegar a alcanzarlo

(ejemplos 2, 3 y 4). Estos ejemplos nos hacen reflexionar sobre la aplicación de las políticas lingüísticas y educativas en el aula, así como la influencia en ellas de diferentes niveles macro (sociedad), meso (Ministerio y escuela), micro (aula) y su interconexión. Recientemente, el Ministerio de Educación luxemburgués está implementando una serie de medidas a favor de la apertura a las lenguas (MENJE 2010). Sin embargo, quizás resultaría más eficaz un enfoque holístico en el que se incluyera un cambio en la formación de los profesores e, incluso, se dialogara con representantes de las diferentes comunidades lingüísticas en Luxemburgo.

Roberto Gómez Fernández
Applied Educational Sciences (AES) Institute
Education, Culture, Cognition and Society (ECCS)
Faculty of Language and Literature, Humanities, Arts and Education
Université du Luxembourg
L-4366 – Esch-sur-Alzette – Luxembourg
roberto.gomez@uni.lu

Recepción: 28/04/2015; Aceptación: 30/09/2015

Notas

¹ Mi traducción:

D48 d b. ¿Cuántas lenguas hablas suficientemente bien como para mantener una conversación, sin contar tu lengua materna? Al menos dos lenguas.

² Ley A N 20 / del 6 febrero.

³ Mi traducción:

Artículo 1- Lengua Nacional

La lengua nacional de los luxemburgueses es el luxemburgués

Artículo 2- Lengua de la legislación

Las actas legislativas y sus directrices se escriben en francés. Cuando se acompañe de traducción, solo el texto en francés es válido

Artículo 3- Lenguas administrativas y judiciales

En asuntos administrativos, contenciosos o no, y en asuntos judiciales, francés, alemán o luxemburgués podrá ser usado

Artículo 4 - Peticiones administrativas

Cuando una petición esté escrita en luxemburgués, francés o alemán, la administración tiene que responder en la lengua elegida por el solicitante en la medida de lo posible.

⁴ Con el fin de facilitar la comprensión de los diferentes datos presentados en las tablas (en origen en diferentes lenguas), he traducido todas ellas al español.

⁵ Mi traducción:

“¿Cuál es la lengua que usted cree conocer mejor? ¿Qué lengua(s) habla usted normalmente: en casa, con sus familiares? ¿En la escuela, en el trabajo?”.

⁶ Mi traducción:

Nota metodológica:

[...] el censo de la población no puede reflejar la información correspondiente a los trabajadores fronterizos quienes influyen intensamente en el paisaje lingüístico luxemburgués.

Note méthodologique:

[...] le recensement de la population ne peut pas rendre compte des travailleurs frontaliers qui influencent fortement le paysage linguistique luxembourgeois.

⁷ <<http://www.makingluxembourg.lu>>

⁸ Mi traducción:

“país que funciona –bastante bien– gracias a la aportación casi a partes iguales de autóctonos, residentes extranjeros y trabajadores fronterizos”.

⁹ No 2/2013 Actas del 13 de Mayo y 24 de Junio del 2013. Ciudad de Luxemburgo.

¹⁰ Mi traducción:

La exigencia de este trilingüismo para todos los ciudadanos y residentes luxemburgueses se comprende y se acepta bien, incluyendo a los representantes de las comunidades lingüísticas relacionadas con la inmigración. Se trata, entonces, en las representaciones colectivas, a la vez de una herencia del Gran Ducado de Luxemburgo, de un reflejo de la composición sociolingüística de la sociedad, de una necesidad debida a la situación geográfica y de una auténtica ventaja para el país. Este consenso general sobre el papel y el estatus de las lenguas se resume a veces con la expresión “paz de las lenguas”.

¹¹ Mi traducción:

Art. 26. Al finalizar el cuarto ciclo de la enseñanza primaria, los estudiantes son orientados hacia el tipo de enseñanza secundaria que corresponde mejor a sus aspiraciones y capacidades. Un reglamento gran ducal determina las modalidades de admisión a las diferentes clases de enseñanza secundaria o de la enseñanza secundaria técnica.

¹² Mi traducción:

Art. 6. Las lenguas de enseñanza de la Escuela son el luxemburgués, el alemán y el francés. El empleo de estas lenguas está determinado por un reglamento gran ducal. La enseñanza de otras lenguas, así como la enseñanza en otra lengua que no sea el luxemburgués, el alemán o el francés está regulado por las leyes que regulan los diferentes tipos de enseñanza.

¹³ Mi traducción:

El trilingüismo se comprende como la suma del completo y perfecto manejo de tres lenguas. Esta idea inocente del plurilingüismo reposa sobre una representación equilingüe [...]. La representación actual del trilingüismo espera de cada individuo una competencia máxima en cada una de las lenguas, que, además, debe poder ser utilizada de la manera más cercana a la del locutor nativo y sin distinción entre la destreza en la comprensión y la expresión, escrita y oral. Esta representación prevé el conocimiento de cada lengua como autónoma.

¹⁴ Mi traducción:

En lo concerniente a las asignaturas que causan fracaso escolar en los alumnos, encontramos, en primer lugar, el alemán, ‘gracias’ al cual los alumnos hablantes de lenguas latinas son apartados del sistema escolar, sobre todo en el momento del paso a la enseñanza secundaria. Viene después el francés como lengua de prestigio (Fehlen 1997), que hace fracasar a los alumnos luxemburgueses provenientes de familias con menos capital cultural. El éxito en el sistema luxemburgués está reservado a una élite social con tendencia a reproducirse.

¹⁵ Mi traducción:

Objetivos de la escuela

Art.3. La formación escolar favorece la realización del niño, su creatividad y su confianza en sus capacidades. La escuela le permite adquirir una cultura general, le prepara para la vida profesional y para el ejercicio de sus responsabilidades de ciudadano en una sociedad democrática. La escuela le educa con valores éticos fundados en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y le lleva a respetar la igualdad entre las niñas y los niños. La escuela constituye la base de la educación permanente. Las familias están ligadas al buen cumplimiento de estos objetivos. Para favorecer la igualdad de oportunidades, las medidas apropiadas hacen posible el acceso de cada uno, en función de sus aptitudes y de sus necesidades particulares, a los diferentes tipos o niveles de la formación escolar.

¹⁶ Mi traducción:

Los recursos lingüísticos individuales de los alumnos, principalmente las lenguas de sus orígenes, no se tienen en cuenta ni se valorizan. Las herramientas pedagógicas no están adaptadas a la diversidad de situaciones y a la heterogeneidad de los alumnos en clase.

¹⁷ Mi traducción:

La riqueza lingüística en el territorio de Luxemburgo, gracias a la diversidad de las olas migratorias del reciente pasado, es una ventaja potencial, también económicamente, cuyo beneficio repercute en el Gran Ducado. Sería una pena que el trilingüismo, factor de éxito individual y colectivo durante decenios, no se transforme progresivamente en un dispositivo exclusivo, funcionando, de hecho, de la misma manera que el monolingüismo que ha prevalecido durante mucho tiempo (y que prevalece todavía en algunas ocasiones) en ciertos países.

¹⁸ Recientemente pude asistir a un taller en el que se formaba a un grupo de profesores de primaria para tratar mejor las cuestiones relacionadas con la diversidad en el aula, tanto de lengua como de género. Los profesores confesaban que para ellos era mucho más fácil tratar con un aula homogénea (de niños hablantes de luxemburgués como lengua materna o lengua del hogar) que con un aula diversa en la que quizás no todos los alumnos entendían bien el luxemburgués o tenían un nivel básico de alemán. Es comprensible que los profesores expresen su inquietud pues la diversidad en sí no es una fuente de problemas, al revés, pero si no se trata correctamente o no se utilizan los recursos adecuados, entonces y erróneamente se culpará a los alumnos con dificultades de los propios fracasos del sistema, algo así como culpar a la víctima.

¹⁹ Portante y Max (2008: 130) "(...) Innovative practices such as using the children's home languages need to be legitimated by official policy and teachers".

Mi traducción:

(...) Prácticas innovadoras tales como el uso de las lenguas del hogar de los niños deben ser legitimadas en la legislación oficial y por los profesores.

²⁰ "(...) face greater challenges in education than their native peers" (EC 2013: 6).

Mi traducción:

(...) afrontan desafíos mayores en la educación que sus compañeros nativos.

²¹ Tengo en cuenta a Martín Rojo (2007) para definir los modelos integradores y asimiladores en este artículo. Por asimilador, se entiende todo aquel modelo que elimina la diversidad con el fin de alcanzar una igualdad de oportunidades, pero que resulta en desigualdad. Martín Rojo (2007: 63) define la ideología integradora como aquella que "(...) permite el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales al tiempo que se incorporan una lengua y una cultura nuevas".

²² Datos correspondientes al curso 2012/2013 (MENJE 2014: 54-55).

²³ Organismo encargado de la recepción y escolarización de alumnos recién llegados en Luxemburgo.

²⁴ Mi traducción:

Si el propósito de la participación prolongada es hacer que el investigador se abra a múltiples influencias –influencias mutuas y los factores contextuales– que inciden en el fenómeno en estudio, el propósito de la observación persistente es identificar las características y elementos de una situación que son más relevantes para el problema o asunto que se persigue y centrarse en ellos en detalle. Si la participación prolongada proporciona alcance, la observación persistente proporciona profundidad.

"If the purpose of prolonged engagement is to render the inquirer open to the multiple influences –the mutual shapers and contextual factors– that impinge upon the phenomenon being studied, the purpose of persistent observation is to identify those characteristics and elements in the situation that are most relevant to the problem or issue being pursued and focusing on them in detail. If prolonged engagement provides scope, persistent observation provides depth" (Lincoln and Guba 1985: 304).

²⁵ Ver explicación en ejemplo 3.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction in education, society, and culture*, Vol. 5. London: Sage.
- Braun, Virginia y Victoria Clarke. 2006. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3:2. 77-101.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación / Instituto Cervantes.
- Council of Europe [CoE]. 2001. *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Estrasburgo: Cambridge University Press.
- Creese, Angela y Adrian Blackledge. 2010. "Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching?". *The Modern Language Journal*, 94:1. 103-115.
- Cummins, Jim. 2006. Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies policies. En *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization*, Ofelia García, Tove Skutnabb-Kangas y María Torres-Guzmán (eds.), 51-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- Curiel Fernández, María del Prado y Roberto Gómez Fernández. 2010. "Aplicación y repercusiones de políticas lingüísticas en contextos multilingües y multiculturales: adolescentes luso-hablantes en Luxemburgo". *Interlingüística*, 21. 127-136.
- Davis, Kathryn A. 1994. *Language planning in multilingual contexts. Policies, communities, and schools in Luxembourg*. Philadelphia: John Benjamins.
- Denzin, Norman K. 1970. *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- European Commission. 2006. *Europeans and their languages*: European Commission.
- European Commission. 2012. *Europeans and their languages*: European Commission.
- European Commission. 2013. *Study on educational support for newly arrived children. Final report*. Luxembourg: European Commission.
- García, Ofelia. 2009. "Emergent bilinguals and TESOL. What's in a name?". *TESOL Quarterly*, 43:2. 322-326.
- García, Ofelia. 2010. *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia, Jo A. Kleifgen y Falchi Lorraine. 2008. "From English language learners to emergent bilinguals". *Equity Matters: Research Review*, 1. New York.
- Goffman, Ervin. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Gómez Fernández, Roberto. 2011. *Being a newcomer in a multilingual school: a case study*. Université du Luxembourg. Tesis Doctoral inédita.
- Gómez Fernández, Roberto. 2012. "La enseñanza de ELE en una escuela primaria multilingüe luxemburguesa: un ejemplo práctico". Trabajo presentado en la conferencia "El aprendizaje y la enseñanza de español en contextos multiculturales y multilingües", Instituto Cervantes, Bruselas.
- Gómez Fernández, Roberto. 2013. *Becoming a plurilingual child*. Madrid: Bubok.
- Gómez Fernández, Roberto. 2014. "A case study of a Brazilian newcomer in a Luxembourgish school: understanding the role of LPP in identity development". *Sociolinguistic Studies*, 8:2. 293-313.
- Gómez Fernández, Roberto y María del Prado Curiel Fernández. 2010. "La organización de las interacciones multilingües en un taller multimedia: los papeles de experto-novato y las herramientas materiales-ideales". *Interlingüística*, 20. 1-10.
- Hélot, Christine. 2008. "Bilingual education in France: school policies versus home practices" En *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*, Christine Hélot y Anne Marie de Mejía (eds.), 203-227. Bristol: Multilingual Matters.
- Hélot, Christine. 2011. "Plurilinguisme et formation des enseignants en France: questions de pouvoir et d'idéologies". En *Empowering teachers across cultures: enfoques críticos*,

- perspectives croisées*, Christine Hélot y Anne Marie de Mejía (eds.), 135-158. Frankfurt: Peter Lang.
- Hélot, Christine y Andrea Young. 2005. "The notion of diversity in language education: policy and practice at primary level in France". *Language, culture and curriculum*, 18:3. 242-257.
- Horner, Kristine y Jean-Jacques Weber. 2005. "The representation of immigrant students within the classical humanist ethos of the Luxembourgish school-system: from *Pour une école d'intégration* to the PISA Debates". En *Life in language: studies in honour of Wolfgang Köhler*, Andreas J. Schuth, Kristine Horner y Jean-Jacques Weber (eds.), 241-258. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Horner, Kristine y Jean-Jacques Weber. 2008. "The language situation in Luxembourg". *Current Issues in Language Planning*, 9:1. 69-128.
- Lave, Jean y Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. 1984. *Loi du 24 février 1984 sur le régime des langues*. Luxembourg: Memorial: Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg.
- Le Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. 2009. *Loi A N 20 / du 6 février*. Luxembourg: Memorial: Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg.
- Lincoln, Yvonna S. y Egon G. Gub. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martín Rojo, Luisa (ed.). 2003. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Rojo, Luisa. 2010. *Constructing inequality in multilingual classrooms*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Martín Rojo, Luisa y Laura Mijares (eds.). 2007. *Voces del aula: etnografías de la escuela multilingüe*, Vol. 3. Madrid: Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en la Educación (CREADE), Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- MENJE. 1998. *Pour une école d'intégration: constats, questions, perspectives*. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENJE), Grand-Duché de Luxembourg.
- MENJE. 2004. *Ajout au plan d'études: L'évaluation à l'école primaire et objectifs principaux des différentes années d'études*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2010. *Ouverture aux langues à l'école: Vers des compétences plurilingues et pluriculturelles*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2011. *Plan d'études de l'enseignement primaire*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2013a. *L'Enseignement luxembourgeois en chiffres. Le décrochage scolaire au Luxembourg – année scolaire 2010/2011 – Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Causes du décrochage*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2013b. *Statistiques: January 2013*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2013c. *Les Chiffres de la Rentrée Scolaire 2011-2012*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2013d. *Rapport d'activité 2012*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2014. *Rapport d'activité 2013*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE. 2015. *L'enseignement luxembourgeois en chiffres: année scolaire 2013-2014*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE y CESIJE. 2005. *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue: Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxembourg: MENJE.
- MENJE y CoE. 2006. *Profil de la politique linguistique éducative: Grand-Duché de Luxembourg*. Strasbourg / Luxembourg: Conseil de l'Europe – Division des Politiques linguistiques / MENJE.
- MENJE. 2000. *L'Éducation précoce: Plan-cadre pour l'éducation précoce au Grand-Duché de Luxembourg*. Luxembourg: MENJE / Service de l'enseignement primaire

- Menken, Kate y Ofelia García (eds.). 2010. *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. New York & London: Routledge.
- Merriam, Sharan. B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*, 2.^a ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noesen, Melaine, Christian Meyers, Georges Barthel y Danielle Zerbato. 2008. "L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves". En *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, Romain Martin, Christophe Dierendonck, Christian Meyers y Melaine Noesen (eds.), 257-290. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Péporté, Pit, Sonja Kmec, Benoît Majerus y Michel Margue. 2010. *Inventing Luxembourg: representations of the past, space and language from the nineteenth to the twenty-first century*, Vol. 1. Leiden / Boston: Brill.
- Portante, Dominique y Charel Max. 2008. "Plurilingualism and plurilingual literacy among young learners in Luxembourg". En *Multilingual Europe: diversity and learning*, Charmian Kenner y Tina Hickey (eds.), 124-130. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Reisdorfer, Joseph. 2009. "Analyse critique de la nouvelle politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg". *Synergies Algérie*, 6. 137-146.
- Saldaña, Johnny. 2013. *The coding manual for qualitative researchers*, 2.^a ed. Thousand Oaks: Sage.
- Spotti, Massimiliano. 2007. *Developing identities: identity construction in multicultural primary classrooms in the Netherlands and Flanders*. Amsterdam: Aksant.
- Stake, Robert E. 2005. "Qualitative case studies". En *The sage handbook of qualitative research*, Norman K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (eds.), 443-466, 3.^a ed. Thousand Oaks: Sage.
- STATEC. 2013a. Luxembourg in figures. Luxembourg: STATEC.
- STATEC. 2013b. Recensement de la population, Vol. 13. Luxembourg: STATEC.
- STATEC. 2014. Luxembourg in figures. Luxembourg: STATEC.
- Vertovec, Steven. 2007. "Super-diversity and its implications". *Ethnic and racial studies*, 30:6. 1024-1054.
- Weber, Jean-Jacques. 2009. *Multilingualism, education and change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weber, Jean-Jacques y Kristine Horner. 2012. *Introducing multilingualism: a social approach*. Oxon: Routledge.
- Yin, Robert K. 2009. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Convenciones de transcripción

/	Pausa corta (0,5 segundos)
//	Pausa larga (1 segundo)
=	Continuación del turno sin pausa
[Superposición al principio
]	Superposición al final
:	Alargamiento
[...]	Interacción anterior no relevante
(inaudible)	Segmento no comprensible
(entre paréntesis)	Transcripción aproximada de un segmento no comprensible
MAYÚSCULAS	Énfasis
((gestos))	Descripción de movimientos físicos (p. ej., mirada)
<<tono bajo>>	Descripción de modo de habla
<<lengua>>	Lengua usada
<<a>>	Alemán
<<l>>	Luxemburgués
<<p>>	Portugués
<<i>>	Italiano
<<f>>	Francés
<<l/g>>	Lenguas mezcladas (Luxemburgués / Alemán)
<i>Traducción</i>	Traducción en cursiva
?	Entonación ascendente o pregunta
!	Entonación ascendente
ALL	Todos los niños intervienen
OTH	Otro(s) niño(s) interviene(n), no identificado(s)
PRO	Profesor
NUN	Nuno
MIG, MAX, FAB, SUN, SER, ...	Diferentes (nombres de) niños (alias)

Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración

Eva Bravo-García, Emilio Gallardo-Saborido, Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (eds.). 2014. Helsinki / Sevilla: Universidad de Helsinki / Universidad de Sevilla, 514 pp.

Reseña de Raquel Rodríguez Rubio

El “Manifiesto de Santander”, publicado en 2009, constituye uno de los primeros hitos oficiales, en territorio nacional, a propósito de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. Recoge las conclusiones del Primer encuentro de Especialistas en Enseñanzas de Segundas Lenguas a Inmigrantes y Refugiados, celebrado en septiembre de 2004 en el Campus de las Llamas, Santander, con el auspicio de la UIMP y el MEC. Su gestación remite al foro de discusión “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa”, un espacio de encuentro y reflexión creado por el Centro Virtual Cervantes en 2001 con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas.

El Manifiesto reconoce en los movimientos migratorios un fenómeno de especial incidencia en las sociedades contemporáneas. Reivindica, asimismo, la necesidad de incorporar la enseñanza de la nueva lengua a las políticas globales de atención al inmigrante, dado que de su aprendizaje depende, en gran medida, la inserción activa del acogido en la comunidad de acogida. La hoja de ruta esbozada en el documento incluye tanto aspectos relativos al marco de acción político-administrativa como cuestiones de naturaleza pedagógica y didáctica relativas a la elaboración de currículos específicos, a la formación del profesorado o a la creación de materiales de calidad.

Entre aquella declaración de intenciones explicitada en el Manifiesto de Santander y el libro *Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración*, objeto de nuestra reseña, median cinco años. A tenor de las temáticas abordadas en este, así como de las inquietudes subyacentes, cabe concluir que la misma hoja de ruta sugerida en 2009 sigue en vigor.

La monografía examinada, publicada por la Universidad de Sevilla en colaboración con la Universidad de Helsinki, constituye un compendio de artículos cuya piedra angular es la enseñanza de español a inmi-

grantes. Tal y como se reconoce en el prólogo, posee una finalidad eminentemente práctica, a saber, proporcionar herramientas que faciliten la práctica docente en este marco concreto de enseñanza / aprendizaje.

Las variables que operan en los sucesivos artículos conforman un amplio espectro que abarca diferentes niveles, tipos de enseñanza y agentes involucrados: enseñanza reglada y no reglada; educación Infantil, Primaria, Secundaria y universitaria; niños, jóvenes y adultos; alumnado de origen hispano, marroquí y sinohablante, etc.

Amplia es también la gama de perspectivas y disciplinas implicadas, como corresponde a un ámbito que se presta de forma natural a la interdisciplinariedad y en el que podrían estar involucradas áreas generales tan dispares como la sociología, la estadística, las ciencias políticas, la sociolingüística, la cognición, la lingüística contrastiva, la etnografía, la pedagogía, la historia, la enseñanza de segundas lenguas, entre otras, si lo que se pretende es filmar de forma holística el fenómeno migratorio dentro y fuera del contexto estrictamente escolar.

A este respecto, la monografía reseñada podría considerarse interdisciplinar por cuanto diversas son las parcelas de saber que hacen acto de presencia. No obstante, en ocasiones, los nexos con la causa común son difícilmente identificables, es el caso, por ejemplo, del trabajo “El paisaje lingüístico de la frontera luso española: multilingüismo e identidad”. En el contexto que nos ocupa, los estudios sobre paisajes lingüísticos podrían ser pertinentes si tienen por objeto espacios de convivencia de lenguas asociados a fenómenos migratorios. El artículo en cuestión, sin embargo, alude a la convivencia de lenguas en espacios fronterizos, concretamente a la presencia de la lengua española en la signación pública urbana de dos localidades portuguesas colindantes con España. La incidencia de dicho estudio en lo que constituye el epicentro del libro –la enseñanza de una segunda lengua en contextos de inmigración– es escasa.

Resulta algo desconcertante, asimismo, el inesperado giro dado al contexto de inmigración tanto en el artículo dedicado a la figura de Federico de Onís como en aquel relativo a la enseñanza de español en Polonia. En las secciones anteriores, el contexto de inmigración se ubica espacialmente en territorio español, correspondiéndole al aprendiente la figura de desplazado. Ahora, sin embargo, el foco se desplaza de “intra-muros” a “extramuros”, correspondiéndole al docente la figura de desplazado. Dado que en el prólogo al libro no se especifica a qué “contexto de inmigración” se refiere ni qué roles asumen los agentes involucrados, en principio no habría nada que objetar. No obstante, las expectativas que el giro despierta no se ven del todo satisfechas. A propósito del artículo “La enseñanza de español en el extranjero. Una propuesta metodológica y su aplicación didáctica en la enseñanza no reglada en Polonia”, cabe hacer varias observaciones. No están de más los datos

generales del país, ni la descripción del sistema educativo polaco, ni mucho menos el lugar que ocupa la enseñanza de español, información recogida toda ella en las primeras secciones del artículo. Sin embargo, puesto que el elemento distintivo del contexto de inmigración recae en la condición de desplazado del profesor, debería otorgársele a este mayor protagonismo. Se echa en falta una descripción detallada de los perfiles de los profesores desplazados: motivos del desplazamiento, trayectoria formativa, experiencia laboral, perspectivas de permanencia, grado de integración en la sociedad de acogida, vías desde las que accede al mercado laboral, centros en los que ejercen, tipos de contrato, dificultades burocráticas, relación y conexiones con la sociedad y cultura de origen, herramientas de trabajo, posibles choques entre tradiciones metodológicas, etc. Los únicos rasgos caracterizadores presentes se refieren a los protagonistas del aprendizaje –lo cual repercute, evidentemente, en la metodología empleada por el docente–: alumnado en situación de “no inmersión”, cuya motivación en el aprendizaje del español es primordialmente intrínseca, es decir, consecuencia de un interés personal más que de una necesidad. No obstante estos factores, en las líneas metodológicas planteadas por las autoras no se percibe ningún principio o presupuesto diferente a los aplicables en contextos de inmersión y motivación extrínseca, instrumental o integradora: enfoque comunicativo, aprendizaje significativo, importancia del componente afectivo, relevancia de programar teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y perfiles de los alumnos, construcción de los nuevos conocimientos a partir de los que ya se tienen, protagonismo del aprendiente en su proceso de aprendizaje o la figura del profesor como guía. Hay que señalar, por último, la omisión de un rasgo de gran relevancia que condiciona sobremanera la práctica diaria en el aula así como los métodos empleados, en contraste con la enseñanza de una segunda lengua en inmersión: el alumnado comparte L1 y cultura de proveniencia.

Al margen de los “desajustes” observados, a efectos prácticos las aportaciones del libro son numerosas y de indudable utilidad para el docente. Referimos a continuación aquellos aspectos que consideramos destacables.

En el primer capítulo –“El español y su cultura como identidad”– destacamos la descripción que en el artículo “Identidades múltiples del estudiante hispanoamericano en el sistema educativo español. Estrategias de integración” se hace de las dificultades que entraña el “choque” entre idiolectos protagonizado por el alumnado inmigrante de origen hispano que puebla las escuelas españolas. Un choque que genera frustración, que interfiere en el aprendizaje, al que son ajenas las instrucciones en materia curricular procedentes de instancias superiores y que suele traducirse en la construcción de una identidad lingüística

poliédrica donde confluyen el entorno familiar, el escolar y el de las amistades. Resaltamos, asimismo, la detallada, completa y motivadora propuesta didáctica desarrollada en “Estrechar el Estrecho: el flamenco y la música tradicional magrebí como recursos educativos para el alumnado inmigrante de Secundaria”. Inspirada en la noción de co-culturalidad y dirigida a alumnado de origen magrebí, basa su planteamiento en la relación existente entre, de una parte, la poética y la música del Magreb, y de otra, el flamenco.

En lo que al segundo capítulo se refiere –“El español en el aula intercultural: recursos y competencias”– consideramos de especial interés las reflexiones sugeridas en “La enseñanza de la ortografía al alumnado inmigrante en Secundaria” a propósito de la doble presencia de la lengua española en la ESO: una Lengua Española con mayúscula, objeto de estudio en sí misma, articulada en discursos metalingüísticos y que prioriza la variedad escrita; y una lengua española en minúscula, vehículo de comunicación y herramienta de aprendizaje. El problema –de mayor incidencia en el alumnado inmigrante– surge cuando no se da un dominio suficiente de esta como para proceder al estudio de aquella. A este respecto, una de las vías para hacer efectiva la apropiación de la nueva lengua es el análisis contrastivo y el análisis de errores. Bajo el presupuesto de que la L1 del aprendiente interfiere en mayor o menor medida en el aprendizaje de la lengua meta, con unos conocimientos básicos del funcionamiento de las L1 correspondientes el docente estaría en disposición de prever posibles áreas de dificultad y diseñar materiales ex profeso. Sirve de ilustración el estudio de casos a propósito de los errores ortográficos cometidos por alumnos inmigrantes alfabetizados. A pie de aula, resultan útiles las dinámicas, los recursos y los materiales sugeridos en “Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos”, en consonancia con aquellos rasgos generales característicos, por un lado, del aprendiente infantil, y por otro, del aprendiente inmigrante. Inspirador es, igualmente, el ejemplo de aprendizaje basado en proyectos descrito en “Desarrollo de la competencia comunicativa mediante proyectos y actuaciones educativas de éxito”, que se nutre de las líneas de pensamiento y actuación propias del aprendizaje cooperativo. El capítulo concluye con el artículo “Profesorado de enseñanza de español a inmigrantes adultos: proyectos de formación”, que reivindica la necesidad de profesionalizar la enseñanza de español a inmigrantes adultos no alfabetizados o escasamente alfabetizados mediante una formación específica del profesorado. El documento recoge en su último apartado una completa relación de proyectos, iniciativas y cursos formativos en vigor.

El tercer capítulo –“El español en contacto con lenguas orientales”– se abre con “Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabó-

fonos para profesores de enseñanza de español”. La autora proporciona un corpus de errores que, de forma sistemática, están presentes en las producciones escritas y orales de estudiantes arabófonos, resultado de interferencias generadas desde otros sistemas lingüísticos manejados por dichos estudiantes. Esos “otros sistemas lingüísticos” conforman un perfil lingüístico multiforme en el que conviven el árabe estándar, el árabe dialectal (que suele ser la lengua familiar) y una o varias lenguas extranjeras. En el artículo sucesivo –“Los arabismos léxicos como recurso intercultural para alumnos marroquíes en la enseñanza secundaria obligatoria”– destacamos, por su practicidad, la propuesta de taller destinado a alumnado marroquí en el marco del Plan de acogida al alumnado inmigrante. El taller gira en torno a los arabismos léxicos, y consta de un conjunto de actividades, secuenciadas en varias sesiones, concebidas para involucrar –en aras de la interculturalidad y el mutuo reconocimiento– tanto a estudiantes marroquíes como no marroquíes. El trabajo final de este capítulo, “Atención a jóvenes sinohablantes en la enseñanza reglada en español”, analiza las medidas y actuaciones contempladas por la administración educativa y concretadas por los centros escolares para la atención al alumnado inmigrante. Destacan, a este respecto, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), cuya eficacia es puesta en entredicho, entre otras cosas por la escasa formación específica con la que se dota a los docentes. En este sentido, se sugiere la incorporación a los centros que lo requieran de profesorado especializado en ELE. El artículo incluye asimismo una serie de apuntes culturales, lingüísticos y de estilos de aprendizaje característicos del alumnado chino, a fin de proporcionar al profesorado recursos para optimizar el rendimiento académico de este tipo de estudiantes.

Con respecto al capítulo cuarto –“Tecnología y cine en la enseñanza del español”– destacamos la sugerente explotación didáctica de un corto de animación no verbal desarrollada en el artículo “El cine, un instrumento pedagógico en clase de ELE”, si bien es cierto que, aun constituyendo una herramienta de indudable valor en el aula, no se formula ningún vínculo explícito con los contextos de inmigración que dan sentido a la monografía. No es el caso del siguiente trabajo, “Las TIC en el aula. Propuestas de aplicación en alumnado inmigrante de Educación Secundaria”, el cual resalta la generalizada infrautilización de las tecnologías de la información. Estas, lejos de ser un mero soporte al que recurrir para hacer más atractiva la clase –sin que se produzca ningún cambio sustancial en los procesos de enseñanza / aprendizaje– constituyen una valiosa herramienta para crear espacios de comunicación y de construcción cooperativa de conocimientos entre los diferentes agentes del entorno educativo –alumnos, profesores, padres, asistentes sociales, administraciones públicas, etc.– trascen-

diendo así el aula. Los autores proporcionan, además, una completa relación de recursos en red, tanto generales como destinados específicamente a inmigrantes. Sigue la misma línea de pensamiento el artículo “El socioconstructivismo y la tecnología de enseñanza en la clase ELE”: las TIC como herramienta para trascender el espacio físico y temporal del aula, construir conocimientos de forma cooperativa y desarrollar la dimensión del alumno como aprendiente autónomo. Aunque el término no se mencione, en esa diversificación de entornos de aprendizaje se reconoce el modelo pedagógico de nuevo cuño denominado “flipped classroom”, consistente, básicamente, en invertir la estructura tradicional de la enseñanza de forma que al trabajo fuera del aula (guiado por el profesor) se le otorga mayor protagonismo que a lo que ocurre dentro del aula.

En lo que al quinto y último capítulo se refiere, su grado de idoneidad con respecto a los objetivos de la monografía en general, y del capítulo en particular es mejorable. Bajo el título “Historia y futuro del español: estudio de casos” se incluye una serie de artículos que poco tienen que ver con la intención formulada en el prólogo: “una mirada al pasado de la enseñanza del español y también a sus perspectivas de futuro”. A la “mirada al pasado” le corresponden los artículos “Un capítulo olvidado en la historia del español para extranjeros: la enseñanza de español en las «Nuevas Poblaciones» de Carlos III y Federico de Onís: piedra angular en el desarrollo del hispanismo en Estados Unidos en el siglo XX” cuyos contenidos, de innegable interés, tratan muy de soslayo el tema de la enseñanza de español. A las “perspectivas de futuro” le corresponden los artículos “El español de las ciencias de la salud y su enseñanza” y “La enseñanza de español en el extranjero. Una propuesta metodológica y su aplicación didáctica en la enseñanza no reglada en Polonia”. A este último ya nos hemos referido en otro lugar. En cuanto a aquel, ofrece una panorámica retrospectiva del tratamiento metodológico dado a la enseñanza del español con fines específicos así como una caracterización de los rasgos lingüísticos propios del lenguaje científico. Recoge, además, un “estado de la cuestión” a propósito de la enseñanza de español orientada a las ciencias de la salud, que pone en evidencia una escasez significativa de materiales y recursos. En este artículo no hay apenas referencia directa a los “contextos de inmigración”, sin embargo la temática en sí misma coincide con uno de los aspectos señalados en el Manifiesto de Santander:

Es necesario diseñar cursos específicos para personas adultas relacionados con sus intereses concretos y que contemplen sus diferentes niveles de formación y cualificación profesional. Para ello es preciso contemplar la enseñanza de segundas lenguas con fines generales y

laborales. El objetivo de estos últimos debe ser la cualificación en el plano lingüístico y profesional. En su diseño y puesta en marcha deben participar los diferentes agentes sociales (empresarios, sindicatos y administraciones)¹.

Haciendo balance de los comentarios realizados, concluimos que, en conjunto, la monografía contribuye a cubrir vacíos infraestructurales, formativos e informativos padecidos por quienes integran el cotidiano escolar. Representa una valiosa herramienta especialmente útil para el profesorado que se inicia en la enseñanza de español a inmigrantes. Sigue la estela que dejó tras de sí el Manifiesto de Santander dejando, a su vez, su propia estela.

Recepción: 30/09/2015; Aceptación: 01/10/2015

Notas

- ¹ <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>.